

Transformer les pratiques pour les connaître: recherche-action et professionnalisation enseignante

Gilles Monceau
Universidade Paris VIII

Résumé

La «recherche-action» désigne, dans l'institution scientifique, un type de démarche de recherche qui a ses spécificités. Cependant, comme le montrent les différentes histoires de la recherche-action, le terme même a connu des périodes de plus ou moins grande notoriété et les démarches qu'il a pu qualifier ont elles-mêmes connu des évolutions sensibles. Aujourd'hui, recherche-action et intervention sont le plus souvent présentées comme étant proches voire confondues. Dans le domaine de l'enseignement, la recherche-action est à la fois très présente dans les dispositifs de formation, de rénovation voire de gestion mais assez peu considérée comme démarche de recherche. Dans cet article, est examinée la manière dont la recherche-action interfère avec cet objet de recherche que constituent les pratiques enseignantes. J'interroge en particulier le fait que le modèle de la recherche-action (mobilisant une dimension collective) soit concurrencé, dans le processus de professionnalisation de l'enseignement, par le modèle du «praticien réflexif» (plutôt en appui sur une dimension individuelle).

S'il y a une tradition de la recherche-action et si les caractéristiques de cette démarche continuent à influencer la recherche en éducation, cela se produit aujourd'hui dans un champ de recherche en cours de redéfinition qui inclut les recherches socio-cliniques et les travaux de ceux qui se désignent comme praticiens-chercheurs.

Les transformations qu'une recherche peut générer sur un terrain n'épuisent pas les visées de celle-ci mais permettent au contraire la production de connaissances qui ont leurs spécificités, en particulier celle d'explorer des dynamiques sociales plutôt que des situations supposées statiques.

Mot-clef

Recherche-action – Procédures de recherche – Professeur pratique
– Professionnalisation d'enseignement.

Correspondance:
Gilles MONCEAU
2, rue du pilori
60820 Boran sur Oise
France
e-mail: gilles.monceau@wanadoo.fr

S'il m'a été proposé de participer à ce numéro de la revue *Educação e Pesquisa*, c'est sans doute que mes commanditaires ont situé ma démarche de recherche dans cet ensemble de travaux que l'on qualifie globalement de recherche-action. Non seulement j'accepte ce classement sans difficulté mais j'ai souvent moi-même explicitement utilisé le terme de recherche-action pour qualifier certains de mes travaux socio-cliniques. Pour d'autres, j'ai préféré utiliser la catégorie de l'intervention. Je tenterai de montrer au fil de l'écriture que la désignation « recherche-action » n'est qu'une possibilité parmi d'autres de qualifier, dans l'institution scientifique, un genre qui a des spécificités qu'il importe de préciser.

Recherche-action et intervention ne s'excluent pas (Dubost et Levy, 2002), ils qualifient la manière dont se construit, se lance, le dispositif de travail par lequel collaborent le(s) chercheur(s) et ces autres que l'on appelle, selon les cas et les cadres théoriques mobilisés, des praticiens, des clients, des partenaires, des acteurs, des sujets, des individus ou « les gens ». Du côté de la recherche-action, la collaboration est posée d'emblée autour d'un problème pour le traitement duquel il est fait appel à un chercheur intéressé. Le but commun est la production de connaissances nouvelles voire d'outils utiles aux praticiens. Mais, comme le souligne la littérature concernant la recherche-action, parue en France depuis le début des années 1980 (Dubost, 1983) : praticiens et chercheurs conservent leurs préoccupations respectives. Les connaissances produites par leur collaboration ne sont pas du même ordre pour l'un et pour l'autre, n'ont pas le même usage et ne sont pas validées selon les mêmes modes.

Du côté de l'intervention, la commande porte d'abord sur l'analyse en situation, souvent à l'occasion d'une crise dans un établissement ou une organisation ou bien encore d'un malaise plus diffus ressenti par des professionnels. De cette intervention à visée analytique, il est attendu qu'elle provoque un renouvellement de la perception qu'ont les individus de la réalité sociale dans laquelle ils

sont impliqués. Bien sûr, la recherche-action a des effets d'intervention et l'intervention produit des connaissances...

Dans un article paru dans la revue de sociologie *L'Homme et la société* (Monceau, 2003), je distinguais quatre formes que pouvait prendre actuellement la recherche socio-clinique lors du travail dit « de terrain » : socialanalyse, accompagnement d'équipes de travail, enquête socialanalytique et analyse institutionnelle des pratiques professionnelles. Je remarquais que ces dispositifs n'étaient pas propres aux chercheurs référant leurs travaux au cadre de l'analyse institutionnelle. La démarche socio-clinique institutionnelle intègre l'analyse de la dynamique institutionnelle à l'analyse des situations qui font l'objet premier du travail. Dans le vocabulaire de l'analyse institutionnelle (Lourau, 1970, 1997) (Lamihi, Monceau, 2002), disons qu'il s'agit toujours d'élargir le champ d'intervention au champ d'analyse : ce qui se produit dans une unité sociale quelconque n'étant pas uniquement le produit de la dynamique locale et des interactions entre individus. C'est ainsi que l'histoire d'un établissement ou les transformations socio-politiques en cours dans la société qui l'environne agissent dans les pratiques professionnelles les plus ordinaires.

Dans le présent article, je reviendrai sur le modèle de la recherche-action en identifiant les sources auxquelles il est le plus souvent référé. Je tenterai ainsi d'établir les caractéristiques de cette démarche et de la problématiser dans le domaine des pratiques enseignantes. L'évolution du statut et des emplois de la recherche-action concernant les pratiques et la formation des enseignants doit être rapportée à des évolutions plus larges des institutions scientifiques d'une part et de la formation des enseignants d'autre part. Remarquons d'emblée que le mouvement de professionnalisation de l'enseignement, qui prend son essor en Europe dans les années 1990, s'est traduit par une valorisation de la posture (individuelle) du praticien réflexif (SCHÖN, 1983) dans la formation initiale des enseignants aux dépens de celui de la

recherche-action (collective). Cette évolution dans le sens d'une individualisation de la formation a été renforcée par les résultats des recherches portant sur les effets respectifs des effets-école et des effets-maîtres (BRESSOUX, 1994) au bénéfice du second.

Nous pouvons bien sûr voir ici un lien avec l'affirmation de l'individualité dans nos sociétés (EHRENBERG, 1991) (KAUFMAN, 2004). Les dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles (BLANCHARD-LAVILLE et FABLET, 1996) (FUMAT ; VINCENS et RICHARD, 2003) qui se sont répandus en quelques années dans la formation des enseignants comme moyens de former des « praticiens réflexifs » sont sans doute plus supportables institutionnellement que la recherche-action, plus collective, porteuse de certains traits militants acquis au cours de son histoire. En tendant à renvoyer l'individu à l'analyse de ses difficultés et contradictions propres, les nouveaux dispositifs pourraient faire passer au second plan les dimensions plus institutionnelles. Pourtant, dès lors qu'il est conduit dans une perspective analytique ouverte aux implications institutionnelles, ce type de travail peut lui aussi résister à son instrumentalisation (GUILLIER, 2003).

Durant ces évolutions, les démarches de recherche-action se sont trouvées assignées à des visées opératoires auxquelles il n'est généralement pas reconnu de pouvoir produire des connaissances « décontextualisables ». La formation continue des enseignants fait ainsi appel à cette démarche tout comme de nombreuses études dans lesquelles il s'agit à la fois de connaître et d'enrôler des acteurs de terrain dans une réflexion commune et dans une transformation des pratiques individuelles et collectives.

Origines et caractéristiques de la recherche-action

Selon Antoine Savoye (SAVOYE, 1994), les « social surveys » américaines

correspondaient déjà, au tout début du XXème siècle, aux caractéristiques de ce qui va être qualifié bien plus tard de recherche-action. Ainsi, il écrit à propos du Pittsburgh Survey (PS) : « (...) la popularisation des résultats de l'enquête ne constitue pas la part la moins originale du PS. Pour Devine et Kellogg, c'est une phase essentielle, celle où l'on amène *la ville à se connaître elle-même* (...) .Aussi développent-ils une véritable stratégie de communication afin de provoquer le maximum d'effets en retour. Autrement dit, la connaissance produite doit retourner vers la réalité concrète dont elle rend compte, pour être un support de changements. On peut parler, au sens plein du terme, de recherche-action. » (p.100). A. Savoye décrit également l'extension que vont connaître les recherches sur la ville à partir du « modèle Pittsburgh ». L'élaboration de ces dispositifs combine, dans la longue durée : l'étude de documents, les observations directes et la diffusion des résultats (expositions, conférences, colloques...) aux niveaux local et national. A noter que la diffusion des résultats intègre, à des degrés divers selon les travaux, ce que nous qualifions aujourd'hui communément de restitution, c'est-à-dire la communication des résultats à ceux qui font l'objet de l'investigation et ceci non uniquement à la fin du travail. La population de la ville est elle-même fréquemment associée au travail d'enquête. S'il s'agit en premier lieu des personnes exerçant des responsabilités à divers titres et des professionnels du travail social (secteur professionnel en cours de structuration), la base participative peut tout de même atteindre un millier de personnes. Il s'agit donc véritablement d'une orientation qui, par la participation, cherche à produire des connaissances qui soient à la fois communicables dans les milieux de la recherche, auprès des décideurs politiques et auprès de la population elle-même. En contribuant à l'enquête, les participants sont par avance engagés dans les conséquences à tirer des résultats qu'elle produira.

L'institutionnalisation de ce type d'enquête dans la gestion des problèmes urbains américains se fera parallèlement à son développement dans les milieux universitaires. Des interactions continueront à se produire entre les deux domaines (politique urbaine et recherche universitaire) qui nourriront des polémiques du même type de celles que nous continuons à connaître aujourd'hui à propos de la scientificité de certaines démarches.

L'« action research » de Kurt Lewin est la référence obligée de tout propos sur la recherche-action, elle visait la transformation des comportements. S'inscrivant dans cette logique, ce chercheur montrera que pour optimiser cette transformation dans le sens attendu, il est nécessaire d'obtenir la participation des sujets au processus de changement et que l'organisation de discussions collectives centrées sur le problème à résoudre est une procédure performante. Le travail mené par Lewin durant la seconde guerre mondiale, qui avait pour but de changer le comportement alimentaire des mères de familles américaines, est bien connu. Cette démarche n'excluait pas une production de connaissances portant sur les mécanismes d'influence puisque, dès ses travaux sur la dynamique des groupes restreints, Lewin postulait qu'il fallait agir sur la réalité pour la connaître. Les participantes de l'« action-research » n'étaient pas concernées par les résultats scientifiques de la recherche, qui restaient une production « méta », intéressant le chercheur et la communauté scientifique. Les sujets ne s'approprient pas ce savoir scientifique mais un autre (ici la nécessité et les manières de cuisiner les bas morceaux) prévu pour eux. Lewin prolongeait ainsi, à grande échelle, les résultats de ses travaux sur la dynamique des groupes et les mécanismes d'influence. Les sciences sociales étaient alors occupées à fonder leur légitimité sur le modèle des sciences dites exactes. Lewin et ses collaborateurs étaient très influencés par la démarche expérimentale bien qu'ils puissent

travailler aussi hors des laboratoires. Les individus inscrits dans les protocoles de recherche n'étaient finalement que des variables parmi d'autres. Cependant, tous les travaux de ce type ont largement alimenté les pratiques de recherche que l'on qualifiera plus tard de participatives (les participants non chercheurs étant alors initiés à la recherche) et d'impliquées (les chercheurs reconnaissant alors qu'ils occupent eux-mêmes une place dans le collectif qui entre dans une démarche de recherche). Lewin lui-même a ouvert des perspectives de travail très fertiles en articulant recherche, transformation sociale et formation des individus. Michel Liu (LIU, 1997) estime ainsi que Lewin a effectué la transition entre deux méthodologies : celle classiquement expérimentale du laboratoire et celle de la recherche-action. Mais les travaux d'Elton Mayo, dans les années 1920, avaient déjà transporté le laboratoire de recherche dans l'entreprise de production industrielle et ceci dans la longue durée. Madeleine Grawitz fait par ailleurs remarquer que Moreno affirmait également, à la suite de Marx, que l'on ne peut connaître les structures d'une société qu'en essayant de la modifier (GRAWITZ, 1996).

En suivant Georges Lapassade (LAPASSADE, 1991), Jean Dubost et André Lévy (DUBOST et LEVY, 2002), avançons que les pratiques d'intervention et les pratiques de recherche-action participent d'une même dynamique dans laquelle les psychologie sociale, psychosociologie, sociologie et analyse institutionnelle se trouvent engagées. Des enjeux semblables les traversent, les manières dont leurs protagonistes les pensent se croisent fréquemment et leurs origines se mêlent. Ainsi retrouvons-nous dans de nombreuses généalogies de la recherche-action et des pratiques d'intervention psychosociologique et sociologique, les noms de Lewin, Lippit, Moreno, Mayo, Alinsky, Bion mais aussi, en France, des références aux publications des mouvements leplaysien, fouriériste, proudhonien et marxiste.

C'est donc aussi du côté des penseurs du politique que sont aujourd'hui recherchées les origines. Nous trouvons d'ailleurs fréquemment les noms de Frédéric Le Play et de Karl Marx dans les ouvrages français consacrés à la recherche-action (RESWEBER, 1995) (BARBIER, 1996) (GRAWITZ, 1996). Chez chacun de ces deux « ancêtres », peut être identifiée une volonté d'intervenir sur l'état de la société dans laquelle ils vivent par la mise en œuvre d'investigations de type sociologique. Le premier a privilégié la monographie de familles ouvrières et favorisé l'émergence d'ingénieurs sociaux pouvant agir pour la « Paix sociale ». Bernard Kalaora et Antoine Savoye ont pu ainsi montrer comment, en diffusant dans les pratiques professionnelles des membres de la société de Le Play, la science sociale de celui-ci a pu devenir « science appliquée » dès la fin du XIX^{ème} siècle (KALAORA et SAVOYE, 1989, p. 141). Le second, Marx, adoptera la technique du questionnaire auprès des ouvriers pour mieux les connaître mais aussi pour produire chez ceux-ci une « prise de conscience ». L'un se situe du côté du catholicisme social et l'autre sera à l'origine d'un mouvement politique dont nous connaissons la postérité.

Le positionnement des chercheurs peut ainsi être de mettre leur savoir au service d'une expérimentation sociale ou d'un changement social plus large. Il y a alors engagement du chercheur dans l'action de transformation sociale (des rapports sociaux), cet engagement pouvant se traduire de diverses manières : du « simple » constat que le chercheur est impliqué dans la dynamique sociale qu'il étudie à son engagement au service d'objectifs préexistants à son arrivée sur le terrain voire même qu'il y importe (LOURAU, 1977). Que ces objectifs soient d'abord ceux d'un commanditaire (décideur politique, entrepreneur, dirigeant d'organisme ou collectif professionnel ou militant) avec lequel le chercheur négociera un contrat ou bien d'abord ceux du chercheur lui-même qui devra trouver des partenaires pour les mettre en œuvre, la tension entre les visées

heuristiques et les visées praxéologiques n'est pas moindre. Elle prend différentes configurations selon les situations et l'analyse de celles-ci participe aussi bien du processus de transformation que de la production de connaissances.

Les perspectives méthodologique, théorique et axiologique sont donc fort diverses voire divergentes et la frontière contemporaine entre recherche-action et intervention n'est peut-être plus désormais la plus urgente à penser. Il me semble même que celle-ci fait passer au second plan la nécessité d'une analyse plus pointue portant sur les conditions de mise en œuvre de ces démarches, sur leurs épistémologies voire leurs idéologies. Les chercheurs qui ont contribué à la construction de ce domaine que pour ma part je désigne comme socio-clinique (MONCEAU, 2003) ont ouvert des perspectives de travail qui ne pouvaient s'affirmer tant que les sciences sociales adoptaient les critères de scientificité des sciences expérimentales. La sociologie est tout particulièrement le lieu de cette affirmation avec l'émergence des sociologies d'intervention, clinique et pratique. La psychologie et la psychosociologie, sous l'influence de la psychanalyse, avaient auparavant engagé cette évolution. L'horizon clinique (HERREROS, 1998) est désormais tangible dans ces différentes disciplines et dans leurs démarches de recherche, il n'en demeure pas moins fort discuté.

Dans ce champ, aux contours imprécis parce que transdisciplinaires, qui semble adopter aujourd'hui plus facilement le qualificatif de « clinique » pour désigner tout ou partie de ses travaux, on trouvera en France les noms de Dubost, Lévy, Touraine, Crozier, Friedberg, Lourau, Lapassade, Sainsaulieu, Enriquez, de Gaulejac. Ces chercheurs, dont les options (interventions psychosociologique et sociologique, analyses stratégique et organisationnelle, analyse institutionnelle, sociologies pratique et clinique) ont souvent été en conflit depuis une quarantaine d'années. Ils ont contribué, par le travail de leurs

divergences, à constituer un champ dans lequel nous pouvons aujourd'hui penser les pratiques de recherche en étant moins soumis à des critères qui fixerait a priori une limite entre science et non science qu'à l'exigence de penser sa pratique de recherche à mesure du déploiement de celle-ci. Ceci n'exclut pas que les différentes phases du travail soient planifiées et qu'une vigilance toute particulière s'exerce sur les interférences entre les enjeux des différentes parties impliquées (de Gaulejac; Roye, 1993) (Uhalde, 2001) (Vrancken, 2001) (Herreros, 2002).

La «Clinical sociology» américaine (Rebach; Brhun, 1991) (Fritz, 1993) (Bruhn; Rebach, 1996) reprend le même type de questionnement bien qu'elle développe son histoire comme étant, depuis les années 1930, interne à la sociologie dont elle se présente comme une sous discipline. Les références à Lewin y sont rares, celles aux sociologues de Chicago y sont par contre fréquentes. Du point de vue de la reconstruction historique, les sociologies d'intervention, pratique et clinique européennes et canadiennes (en particulier francophones) paraissent plus ouvertes à la transdisciplinarité que le courant nord-américain anglophone. L'histoire des sciences sociales s'y écrit différemment.

Pour les participants (professionnels de l'enseignement par exemple) demandeurs d'une recherche-action, l'objectif est donc de produire des connaissances qui aient une utilité pour l'action à partir des problèmes que pose la pratique au quotidien ou encore d'un questionnement sur l'origine de certains dispositifs ou modes de pensée propres à certains établissements ou institutions. Pour les chercheurs, la visée de connaissances se situe au-delà de l'espace de l'établissement ou du dispositif où se mène le travail. Ils poursuivent un itinéraire de recherche de longue haleine en répondant à différentes demandes localisées, les résultats obtenus sur un « chantier » sont à cumuler, à confronter, avec d'autres.

Dans le déroulement d'une recherche-

action, comme dans celui d'une intervention se développant dans le temps, des transformations d'ampleurs variables se produisent. Celles-ci sont souvent difficiles à relier clairement à la réflexion collective qui s'élabore dans le même temps. En effet, il y a interférence permanente entre ce qui est produit dans les séances de travail, dans l'écriture des comptes rendus partiels ou dans l'élaboration d'outils et ce qui se produit dans la pratique des uns et des autres. Certaines manières de poser les problèmes, l'autorisation que l'on se donne à énoncer des analyses ou des «solutions», la possibilité de faire des rapprochements entre des situations éloignées dans le temps ou dans l'espace (en particulier entre des espaces séparés par le découpage fonctionnel de l'établissement ou de l'organisation) génèrent des évolutions dans les discours et les actes, souvent peu perceptibles immédiatement par les acteurs. Chercheurs venant de l'extérieur, nous enregistrons plus facilement ces «glissements» au fil du temps.

Si le sociologue contribue à produire la société qu'il analyse en y diffusant ses théorisations (Herreros, 2002), la recherche-action produit localement ce phénomène, de manière beaucoup plus directe.

La lecture de nombreuses publications se proposant d'établir l'histoire de la recherche-action ne peut donc que convaincre qu'il serait vain aujourd'hui de vouloir enfermer cette orientation de recherche dans un cadre disciplinaire ou idéologique.

En Europe et en France particulièrement, c'est le terme même de «recherche-action» qui se trouve aujourd'hui dévalué dans le monde de la recherche, sans doute pour cause de trop grande proximité avec le monde des praticiens et avec leurs problèmes. Le recours se fait ainsi plus fréquent aux termes d'intervention et de clinique qui retrouvent ainsi une valeur d'usage. S'il s'agit d'une résurgence (Savoye, 1999), il y a à examiner les contingences de celle-ci. Au croisement de diverses filiations et à dominantes sociologique

et psychosociologique (mais également marquées par certains courants de la pensée psychologique), les différentes pratiques de recherche-action ont fortement influencé et sont parties prenantes d'une recherche socio-clinique plus vaste qui peut être identifiée comme réunissant (non exclusivement) les caractéristiques suivantes :

- Travail de la **commande et des demandes** qui sont considérées et exploitées comme des données à construire qui renseignent donc sur la dynamique de la situation.
- **Participation** des «praticiens» à la démarche sous des modalités variables. Ceux-ci y trouvant leur intérêt propre et y exprimant leurs demandes.
- Travail des **analyseurs** qui, dans le dispositif de recherche, donnent accès à des enjeux qui ne s'expriment pas ordinairement. Dans la conduite du dispositif de recherche lui-même, les résistances aux transformations, à la participation, à la diffusion d'informations et d'écrits sont ainsi de bons analyseurs des contradictions actives dans la dynamique institutionnelle. Les expérimentations de l'intervention socianalytique fournissent de nombreux éléments méthodologiques à ce propos (Monceau, 1996, 2001 a.).
- Analyse des **transformations** qui se produisent à mesure qu'avance le travail. C'est parce qu'il y a transformations, interactions chercheurs/praticiens voire dérangement de la pratique ordinaire par le dispositif de recherche que la compréhension progresse. Cette option n'est pas commune à toutes les pratiques de recherche qui s'actualisent par immersion dans la réalité sociale. Ce n'est ni la perspective ethnographique ni celle de la plupart des démarches d'observation fussent-elles participantes.
- Mise en place de modalités de **restitution** qui retournent aux partenaires de terrain, sous des modalités et temporalités diverses, les résultats provisoires du travail. Cette pratique de la restitution produit des opportunités d'approfondir ou de remettre en cause les

analyses et de reconsidérer l'orientation du dispositif de travail lui-même.

- Travail des **implications primaires** (dans le dispositif et les enjeux locaux de celui-ci) et des **implications secondaires** du chercheur (dans l'institution scientifique) et des autres participants (dans leurs institutions respectives). Pour les premières, il s'agit en particulier des relations qui s'établissent entre les partenaires. Pour les secondes, des choix théoriques et méthodologiques et des questions que le chercheur « importe » sur ce terrain particulier. Remarquons que ce travail des implications des chercheurs est aujourd'hui communément inscrit comme une nécessité dans les ouvrages du champ évoqué plus haut. Les résistances au concept d'implication que René Lourau identifiait encore en 1996 (Lourau, 1996) semblent avoir laissées la place à un relatif consensus.
- **Visée de production de connaissances** locales mais aussi plus générales, en prise avec des problématiques propres à la communauté des chercheurs au-delà du terrain particulier faisant l'objet du travail.
- Une attention étant portée aux contextes institutionnels dans lesquels sont pris les chercheurs d'une part et les autres participants d'autre part, le travail se déroule dans une **interférence institutionnelle**. C'est cette interférence qui produit des effets de transformation et de connaissances, ces derniers étant qualifiés de résultats dans le vocabulaire de la recherche.

Les travaux de recherche qui présentent les caractéristiques énumérées ci-dessus sont toujours peu légitimes dans l'institution scientifique. Jacques Ardoino écrivait à propos de la recherche-action, il y a plus de vingt ans, que cela était sans doute lié à l'absence d'une stratégie nette de contribution au développement des connaissances (Ardoino, 1983). Il me semble que cette critique reste valable, comme si les chercheurs travaillant selon des méthodologies qui associent des partenaires « de terrain »

avaient admis que leur aire de légitimité devait se restreindre aux médias des milieux professionnels avec lesquels ils travaillent et qu'ils avaient peu à dire dans les circuits de la recherche reconnue. Suffit-il de considérer qu'il y a là un ostracisme ou bien ne doit-on pas admettre aussi un certain manque de volontarisme pour faire reconnaître à la fois la spécificité de ces travaux et leurs apports au débat scientifique.

Recherche et recherche-action

La Science (au singulier) de l'éducation (1882-1914), instituée en France sous la troisième république, n'a pas développé de collaboration directe avec les enseignants (Gautherin, 2002). Ces derniers étaient au mieux des auxiliaires des chercheurs. Ainsi, les universitaires titulaires des chaires de science de l'éducation se comportaient surtout en « pédagogues » au sens de l'époque, c'est-à-dire producteurs de principes pédagogiques à l'image d'un Rousseau qui pouvait disserter sur l'éducation tout en se disant lui-même inapte à la mise en œuvre pratique de ses réflexions. Ils avaient à orienter l'action des enseignants par des principes fondés en raison mais non soumis à l'expérience et à l'évaluation. Cette posture différait de celle que construisait Alfred Binet à la même époque en oeuvrant à une psychologie expérimentale (Hocquard, 1988) visant des applications pédagogiques. Lorsque les Sciences de l'éducation (au pluriel) seront instituées universitairement en France, à partir de 1967, le rapport des universitaires aux pratiques éducatives sera différent. Les Sciences de l'éducation seront alors attentives à ne pas se laisser réduire au statut d'une science de la pratique tout en faisant des pratiques éducatives un objet de recherche.

La recherche-action a alors connu un succès certain, en particulier en France, jusque dans les années 1970-1980. En effet, elle a été mobilisée durant cette période comme une méthodologie privilégiée dans la recherche

pédagogique. Des groupes, des mouvements pédagogiques, mais aussi l'Institut national de la recherche pédagogique (INRP) ont contribué à vulgariser le terme (Hugon; Seibel, 1986, 1988). Les enseignants qui s'y consacraient avaient en commun de vouloir penser et transformer leurs pratiques et étaient en demande d'apports des résultats de la recherche. Praticiens s'inscrivant dans une démarche de recherche collective s'enracinant dans la problématisation de leurs pratiques professionnelles, ils devenaient pédagogues au sens plein en accédant à une théorisation de ces pratiques. Les enseignants participants à ces travaux se disaient alors volontiers chercheurs.

Aujourd'hui, la recherche-action apparaît surtout comme étant un moyen de formation et de changement participatif. Son usage rencontre des évolutions politiques de fond, participant d'un mouvement qui voit désormais monter la demande d'accompagnement individuel et collectif. Le succès des pratiques d'accompagnement (du moins l'augmentation des demandes formulées en ces termes) semble aussi très lié à la modification des rapports hiérarchiques qu'impliquent les politiques de décentralisation, d'autonomisation des établissements et de contractualisation. Dans différents cas, le terme d'« accompagnement » se substitue aujourd'hui à celui de « pilotage », comme si les rapports hiérarchiques étaient pris dans un processus continu d'euphémisation et devaient ainsi gommer leur aspect de directivité.

La transformation (modernisation) des modes d'administration ont, en effet, amené des évolutions lexicales et pratiques. Le « changement » est toujours impulsé depuis le sommet mais il cherche son actualisation dans diverses incitations dont participe l'offre d'accompagnement. En se dissimulant derrière de l'accompagnement ou des accompagnateurs, le pouvoir est moins identifiable, la perception que les professionnels ont des enjeux de leur mission est ainsi de moins en moins nette. Toujours définies nationalement, les politiques d'éducation ne sont donc plus « simplement » appliquées dans un mouvement simple allant du

sommet vers la base en passant par des échelons intermédiaires dont les rôles seraient clairement définis. Au contraire, cette verticalité que l'on trouve aujourd'hui trop « bureaucratique » est remplacée par une horizontalité faisant émerger des rôles d'animation, de coordination, d'appui, de soutien, d'aide... constituant le champ de l'accompagnement et usant fréquemment de démarches ayant les caractéristiques de la recherche-action même lorsqu'elles n'en adoptent pas le nom.

Cette modification des modes de gestion, dans lequel on peut également voir une mise en réforme permanente de l'organisation scolaire par la volonté d'intégrer l'innovation au fonctionnement ordinaire, pourrait être illustrée par une tentative (la «Charte du XXIème siècle») qui, en 2000, a vu le ministère français de l'Education nationale proposer aux écoles primaires d'être accompagnées par des chercheurs dans l'élaboration et la réalisation de leurs projets pédagogiques. Cette initiative, à laquelle j'ai été associé, a fait long feu du fait d'un manque de continuité dans la volonté politique mais aussi d'une impréparation des corps hiérarchiques intermédiaires. A propos de cette «recherche-accompagnement», le spécialiste en recherche sur les pratiques enseignantes Marc Bru écrit que «les chercheurs en sciences de l'éducation ne peuvent que se sentir concernés» (Bru, 2002) et développe l'intérêt qu'il y a à s'approcher ainsi des «situations concrètes et des contextes dans lesquelles ils (les enseignants) travaillent». Le même auteur invite toutefois les chercheurs à la prudence concernant la distinction des rôles entre eux-mêmes et les enseignants et avance la nécessité de modes diversifiés de validation des résultats de recherche selon la diversité de leur mode de production.

Dans ces pratiques d'accompagnement de praticiens par des chercheurs comme dans l'expérience plus durable du soutien à l'innovation, s'actualise un mode de gestion du changement intégrant des démarches de recherche-action de moins en moins souvent

nommées ainsi. A propos de cette adoption de la recherche-action pour l'aide aux équipes enseignantes innovantes, Françoise CROS, spécialiste de l'innovation, remarque d'ailleurs qu'innovation et recherche-action sont toutes deux «considérées comme bâtardes» (Cros, 1997). Elle suggère ainsi que l'innovation est un objet de recherche aussi peu considéré dans la communauté scientifique que ne l'est la démarche de la recherche-action. La difficulté des chercheurs à faire reconnaître par leurs pairs, en France, la légitimité de ces pratiques de recherche les en a plutôt éloignés alors que dans le même temps la recherche-action s'institutionnalisait au sein de l'Education nationale comme évoqué plus haut. Les chercheurs ont eu tendance à laisser ce champ aux formateurs d'enseignants. Les universitaires travaillant dans les Instituts de formation des maîtres (IUFM), qui sont donc à la fois chercheurs et formateurs d'enseignants, ont le plus investi ces formes de travail tout comme les dispositifs d'analyse des pratiques. Faut-il ajouter qu'en France, la recherche produite dans ces instituts a de grandes difficultés à se faire reconnaître en dehors de ses propres réseaux?

La situation est donc complexe. Les demandes d'accompagnement d'équipes et d'établissements selon des modalités socio-cliniques largement inspirés des courants de la recherche-action se font plus nombreuses alors que les chercheurs hésitent à s'y engager. Pour tirer de cette apparente contradiction des bénéfices analytiques, il convient de mener l'analyse critique de l'institutionnalisation des dispositifs socio-cliniques dans lesquels se croisent temporairement praticiens de l'éducation et praticiens de la recherche. La problématique de l'implication du chercheur (Lourau, 1994) ne peut qu'y être intégrée. Ceci conduit en conséquence à l'analyse institutionnelle des politiques étatiques dont nous travaillons les effets dans la particularité des terrains.

La dévalorisation actuelle, dans

l'institution scientifique, des démarches inspirées de la recherche-action se fait dans une division fort discutable entre recherche fondamentale et recherche appliquée. L'analyse critique de travaux de recherche non dépendants d'un lien de coopération avec le terrain mais soutenus par des crédits d'Etat peut tout autant mettre ceux-ci en question quant à leur indépendance scientifique (Poupeau, 2003). La scientificité est un problème ancien et discuté qui ne se résout pas par le fait que cette recherche soit financée par l'Etat, sauf à voir dans le financement par celui-ci une sorte de label scientifique.

Prenons l'exemple d'un important appel d'offres de recherche sur crédits publics concernant la déscolarisation et dont le président du comité scientifique était Dominique Glasman. Celui-ci, chercheur en sciences de l'éducation, a publié un ouvrage diffusant les résultats des recherches menées en réponse à cet appel d'offres (Glasman, 2004). D. Glasman montre, dans la première partie de l'ouvrage, que si les origines étatiques du financement ne déterminent pas directement les résultats des recherches, bien que ceux-ci soient attendus pour informer les décisions politiques, l'implication (terme que Glasman n'emploie pas) des chercheurs dans l'institution scolaire influe sur l'orientation qu'ils donnent à leurs travaux. D'une part l'école est pour eux « désirable », d'autre part ils orientent très préférentiellement leurs investigations vers les milieux qualifiés de « populaires ». Désirabilité de l'institution scolaire et focalisation sur certaines catégories sociales conduisent à orienter singulièrement l'objet de la recherche. La distance avec le terrain de l'enseignement et ses préoccupations pratiques, que produit l'appareil méthodologique, peut donner le sentiment au chercheur qu'il se situe dans une démarche permettant une objectivation plus certaine que celles adoptées par ses collègues qui se confrontent et travaillent avec les demandes de ce terrain. Il n'en est rien.

Professionalisation des enseignants et recherche-action

La professionnalisation de l'enseignant comme processus institutionnel, en France comme ailleurs en Europe et en Amérique du nord, suppose formation à la réflexivité et universitarisation. Le « bon » professionnel est alors celui qui mobilise des savoirs universitaires à partir d'une analyse réflexive de sa pratique (Bourdoncle, 1991, 1993, 1998) (Altet, 1994) (Perrenoud, 1994) (Bourdoncle; Demailly, 1998) (Paquet et coll., 1998). La notion de « praticien réflexif » créée par D. Schön a fait fortune sur cette orientation (Schön, 1983). La réflexivité à laquelle le praticien doit se former résulte d'une formation par la recherche supposée cultiver cette compétence. Cette formation par la recherche doit également assurer une certaine familiarisation avec la production des chercheurs de manière à ce que l'enseignant puisse y puiser de quoi nourrir sa pratique et la faire évoluer à mesure qu'évoluent les résultats de la recherche.

Mais cette réflexivité est-elle vraiment une qualité des praticiens de la recherche que sont les chercheurs statutaires ? Je remarque que l'idée que le chercheur a aussi une pratique n'est pas si ancienne et qu'il va encore de soi, dans nos écrits, que lorsqu'il est question de « praticiens » ce n'est pas à propos de nous-mêmes. Cependant, nous pouvons lire de plus en plus fréquemment que « la recherche est aussi une pratique » (Bru 2002, p.65) ou bien que « la recherche est une pratique qui s'articule avec d'autres pratiques » (Gate; Robin; Clerc, 2004). L'ouvrage de Pierre Bourdieu proposant d'appliquer la « réflexivité » à la science elle-même est lui aussi récent, tout comme sa volonté de produire une auto-analyse de ses travaux (Bourdieu, 2001). Remarquons d'ailleurs que les derniers ouvrages de ce sociologue montrent nettement que l'auto-analyse par le chercheur de sa pratique de la recherche implique l'analyse des institutions scientifiques et

étatique. C'est ce que René Lourau avait entrepris pour sa part dès le début de sa carrière.

Le succès de la notion de praticien réflexif, qui circule le plus souvent sans référence à son auteur, s'explique peut-être, tout particulièrement en France, par la conjonction qui peut s'opérer entre la liberté pédagogique (académique) individuelle et un type d'analyse des pratiques professionnelles qui ne remette pas en cause le primat de l'individuel. L'effet de cette tendance peut être, en gommant les dimensions institutionnelles, de faire porter à l'individu une responsabilité fort importante voire une culpabilité. Mieux formé, il devrait être à même de mieux résoudre la complexité croissante des situations d'enseignement quelle que soit la dynamique de son équipe professionnelle, de son établissement d'exercice et des contradictions institutionnelles qui les traversent. La figure du praticien réflexif a ainsi effacé celle du pédagogue, les mouvements pédagogiques eux-mêmes en ont assuré la promotion après avoir, jusqu'à la fin des années 1980, défendu l'idée d'un enseignant lui-même chercheur, au sens où il serait en recherche sur sa pratique.

Si la notion de praticien réflexif domine aujourd'hui la formation initiale des enseignants, la recherche-action demeure une modalité de formation continue (Cresas, 2000) et de transformation des fonctionnements collectifs. Elle permet en effet de se saisir des difficultés d'exercice rencontrées par des équipes pour les convertir en questionnement dans une démarche de formation. Il en va autrement au Canada par exemple où la recherche-action se trouve intégrée aux programmes de formation initiale afin de produire ce qui est nommé «professionnalisme collectif», prenant apparemment le contre-pied de l'individualisme professionnel encore dominant en France. Les canadiens Maurice Tardiff et Louis Levasseur (Tardiff; Levasseur, 2004) considèrent ainsi que cette «irruption du collectif» dans la pratique enseignante elle-même s'impose irrémédiablement aux enseignants.

La formation des enseignants au Brésil connaît les mêmes mouvements de fond que dans les pays du «premier monde». Le processus d'universitarisation produit des effets semblables à ce que nous connaissons en Europe (Freitas, 2002) en diffusant des modèles proches. Cependant, des recherches socio-cliniques sont conduites dans les établissements scolaires par des chercheurs universitaires à la demande des enseignants ou de leurs directions (Rocha, 1999) (Barros, 2003). Il est fréquent que ces travaux soient menés par des chercheurs dans le cadre de la psychologie sociale et institutionnelle, spécificité sud-américaine particulièrement acculturée à l'analyse institutionnelle. Ces travaux sont intéressants en ce qu'ils sont souvent porteurs d'une volonté de ne pas céder à la psychologisation des difficultés des enseignants et de resituer celles-ci dans les enjeux socio-politiques particulièrement vifs dans l'enseignement brésilien.

Un phénomène relativement nouveau opère peut-être une synthèse entre les différents mouvements dont j'ai essayé de rendre compte à propos des rapports entre recherche-action et pratiques enseignantes. Il s'agit de ce que Françoise Cros nomme la «recherche professionnelle» (Cros, 2001, 2004). Ce qui est ainsi désigné n'est pas la recherche menée par des professionnels de la recherche mais une recherche menée par des professionnels sur leurs propres activités et milieu professionnels et dans un cadre scientifique institué. Il ne s'agit donc pas ici de ces enseignants «pédagogues» se considérant comme chercheurs parce qu'étant en recherche sur leurs propres pratiques ni de ces enseignants que leurs formations auraient rendus réflexifs. Ces professionnels qui se forment à la recherche dans un cadre universitaire appartiennent plutôt à cette catégorie que l'on appelle désormais assez couramment des praticiens-chercheurs (Mackwicz, 2001), (Canter-kohn, 2001). D'un point de vue institutionnel, le développement des masters professionnels dans les universités

produira la reconnaissance de cette population étudiante tout en la traitant en partie séparément.

Il n'est pas certain que la formation à la recherche offerte à ces professionnels-étudiants prendra toujours en compte la complexité de leur posture. En devenant chercheurs par la voie universitaire classique, les enseignants courent le risque de «singer les chercheurs» comme le disait récemment le pédagogue Jean-Michel Zakhartchouk au colloque «Chercheurs et praticiens dans la recherche» (Lyon, 2004). C'est aussi ce que d'autres observent à propos des psychologues praticiens se formant à la recherche, en notant qu'ils sont souvent méthodologiquement plus rigides que les chercheurs statutaires eux-mêmes (Giarni; Samalin-Amboise, 1999). De fait, le praticien peut conduire une recherche portant sur une problématique qui concerne sa profession en écartant la spécificité de sa posture. En essayant de travailler de la même manière que les chercheurs statutaires extérieurs à son terrain professionnel, il cherchera à donner des gages d'orthodoxie scientifique lui interdisant d'être par trop inventif et donc de tirer parti de son ancrage professionnel. Ici, la formation à la recherche implique la production d'une posture nouvelle qui tienne compte des implications professionnelles du chercheur. Les réflexions méthodologiques de la recherche-action, qui prennent de fait cette situation singulière en compte, offrent alors des ressources importantes mobilisables par les chercheurs ayant ce profil. Il en va ainsi des effets que génère fréquemment la conduite de sa recherche sur les rapports du professionnel-devenant-chercheur à son milieu d'origine (Canter-Kohn, 1986, 2001). Identifié par ses pairs comme prélevant des données qu'il traite ailleurs et dans un autre cadre, capitalisant des savoirs exogènes au milieu professionnel, produisant des analyses dans lesquelles pointe sa nouvelle culture universitaire, il doit réaménager ses implications professionnelles. Il peut ainsi devenir inquiétant, suspect, aux yeux de ses collègues. Tout comme la recherche-action,

cette déclinaison individuelle d'une recherche menée par le praticien sur sa pratique et le contexte de celle-ci, doit encore gagner sa légitimité dans le champ scientifique.

Aujourd'hui, il faudrait sans doute déplacer les lignes de partage, les manières de penser les frontières dans le champ de la recherche socio-clinique et encore plus largement dans celui de la recherche clinique en éducation, incluant celle d'inspiration psychanalytique (Blanchard-Laville, 1999). Les tentatives pour dresser des typologies de la recherche-action permettent, lorsqu'on les cumule, d'établir un inventaire de ce que peut recouvrir le terme aujourd'hui. Ce sont bien souvent les techniques et les finalités prioritaires qui s'imposent comme critères de classification alors que la réflexion la plus urgente et la plus porteuse de développement serait sans doute à mener du côté de l'épistémologie. Il conviendrait d'interroger les conditions de possibilité de ces travaux, ainsi que l'apport et la validité de leurs résultats, en particulier dans le domaine de l'enseignement.

Le fait que les financeurs de la recherche en éducation soient des décideurs politiques ou de grands organismes nationaux ou internationaux n'est pas étranger à ce qu'elle soit de plus en plus déterminée par un souci d'efficacité de l'enseignement. Paradoxalement, la coopération directe avec le terrain, ses préoccupations et ses urgences rend peut-être le chercheur moins dépendant d'une certaine manière de penser les problèmes éducatifs où les impératifs politiques pourraient finir par se confondre avec les impératifs heuristiques.

Aller au plus près des questionnements des enseignants, travailler avec leurs demandes permet d'approcher la pratique enseignante dans son épaisseur et sa complexité. Cela ouvre à une production de résultats qui peut être mise en regard de ce que produisent d'autres démarches. C'est ce que j'ai tenté de réaliser à propos de la production institutionnelle de la catégorisation des élèves (Monceau, 2001 b), des résistances enseignantes à l'évolution de leur profession (Monceau, 2004), des

interférences entre la pratique enseignante en classe ordinaire et en classe relais (Monceau, 2005). Au-delà de mon exemple particulier, d'autres chercheurs (Fablet, 2004) développent aussi cette perspective. Il y aurait donc à réaliser un inventaire des résultats de la recherche socio-clinique en éducation. Celui-ci intégrerait les travaux qui s'auto-désignent comme appartenant à la recherche-action et les déborderaient en prenant en compte les recherches répondant aux caractéristiques que je dégagais au début de ce texte.

Jacques Ardoino (Ardoino, 2002) écrivait en commentant «L'analyse institutionnelle», le livre de René Lourau, qu'il y avait un «scandale de la recherche-action». Le scandale est certainement toujours actif en 2005 mais il ne concerne plus seulement la recherche-action traditionnelle (souvent référée à Lewin et dont on peine à préciser les contours) mais une posture de recherche et un rapport singulier entre gens de la recherche et gens de la pratique. Deux catégories qui parfois peuvent même se confondre... autre scandale?

Références bibliographiques :

- ALTET, M., *La formation professionnelle des enseignants*, Paris : PUF. 1994.264 p.
- ARDOINO, Jacques, Conditions et limites de la recherche-action. **POUR**, n° 90 (La recherche-action), Toulouse : Privat, p.22-26, 1983.
- ARDOINO, Jacques, L'analyse institutionnelle (à propos de). In. LAMIHI, Ahmed ; MONCEAU, G (Org.), **Institution et implication. L'œuvre de René Lourau**. Paris : Syllepse, p. 61-71. 2002.
- BARBIER, René, **La recherche-action**, Paris : Anthropos, 1996. 112p.
- BARROS, Maria Elizabeth, Pratiques d'analyse en éducation : les contributions de l'analyse institutionnelle, **Les Cahiers de l'implication. Revue d'analyse institutionnelle**, n°6, Université Paris 8, p. 85-97, automne 2003.
- BLANCHARD-LAVILLE, Claudine, L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. **Revue Française de Pédagogie** n° 127, Paris : INRP, p. 9-22. 1999.
- BLANCHARD-LAVILLE Claudine ; FABLET, Dominique (Org.), **L'analyse des pratiques professionnelles**, Paris, L'Harmattan, 2000 (édition revue et corrigée), 1ère éd. 1996.
- BOURDIEU, Pierre, **Science de la science et réflexivité**, Paris : Raisons d'agir, 2001, 240 p.
- BOURDONCLE, Raymond., La professionnalisation des enseignants : analyse sociologiques anglaises et américaines. La fascination des professions. **Revue Française de Pédagogie** n°94, Paris : INRP, p. 73-91. 1991.
- _____. La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. **Revue Française de Pédagogie**, n°105, Paris : INRP. p. 83-119.1993.
- BOURDONCLE, Raymond ; DEMAILLY, Lise (Org.), **Les professions de l'éducation et de la formation** (Villeneuve d'Ascq (Nord) : Presses Universitaires du Septentrion. 1998. 480 p.
- BRESSOUX, Pascal, Les recherches sur les effets-école et les effets-maîtres. **Revue Française de Pédagogie**, n° 108, Paris : INRP, p. 91-137. 1994.
- BRU, Marc, Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. **Revue Française de Pédagogie**, n°138, Paris : INRP, p.63-73. 2002.
- BRUHN, John J. ; REBACH, Howard M., **Clinical sociology. An agenda for action**. New-York and London : Plenum, 1996, 243 p.

- CANTER KOHN, Ruth, La recherche par les praticiens : l'implication comme mode de production des connaissances. **Bulletin de psychologie**, n°377, p 817-830, 1986.
- _____. Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur. In. MACKIEWICZ, Marie-Pierre (Org.), **Praticien et chercheur**. Paris : L'Harmattan, p. 15-38, 2001.
- CRESAS, **On n'enseigne pas tout seul. A la crèche, à l'école, au collège, au lycée**. Paris : INRP, 2000. 196 p.
- CROS, Françoise, L'innovation en éducation et en formation, **Revue française de pédagogie** n°118, Paris : INRP, p127-156. 1997.
- CROS, Françoise, La recherche professionnelle : épistémologie et écriture. In. MACKIEWICZ, Marie-Pierre (Org.), **Praticien et chercheur**. Paris : L'Harmattan, p. 119-134. 2001.
- CROS, Françoise, La recherche professionnelle médiatrice entre le soi chercheur et le soi praticien. **Eduquer**, n°8 (Agir et chercher... Chercheurs et praticiens : le dialogue est-il possible ? »), Paris : L'Harmattan, p.11-21, 2004.
- DUBOST, Jean, Les critères de la recherche-action. **POUR**, n. 90 (La recherche-action), Toulouse: Privat, p.17-21, 1983.
- DUBOST, Jean, LEVY, André, Recherche-action et intervention, In: BARUS-MICHEL, Jacqueline; ENRIQUEZ, Eugène; LEVY, André, **Vocabulaire de Psychosociologie**, Ramonville: Erès, p. 391-416, 2002.
- EHRENBERG, Alain, **Le culte de la performance**, Paris : Calmann-Lévy, 1991. 323 p.
- FABLET Dominique, Pour d'autres modalités de collaboration entre chercheurs et professionnels de l'intervention socio-éducative : les apports d'approches socio-cliniques, **Eduquer**, n°8 (Agir et chercher... Chercheurs et praticiens : le dialogue est-il possible ? »), Paris : L'Harmattan, p. 43-53, 2004.
- FREITAS, H. C. L., Formação de professoras no Brasil :10 anos de embate entre projetos de formação, **Educação & Sociedade**, v.23 n.80, Campinas set. 2002.
- FRTZ, Jan Marie, La sociologie clinique aux Etats-Unis. In. de GAULEJAC, Vincent ; ROY, Shirley (Org.), **Sociologies cliniques**, Paris : EPI, 1993. p.36-42.
- FUMAT, Yveline ; VINCENS, Claude ; RICHARD, Etienne, **Analyser les situations éducatives**, Issy-les-Moulineaux : E.S.F., 2003, 126 p.
- GAULEJAC (de), Vincent ; ROY, Shirley (Org.), **Sociologies cliniques**, Paris : EPI, 1993. 329 p.
- GATE, Jean-Pierre ; ROBIN, Jean-Yves ; CLERC Françoise, Préface, **Eduquer**, n°8 (Agir et chercher... Chercheurs et praticiens : le dialogue est-il possible ? »), Paris : L'Harmattan, p.5-10, 2004.
- GAUTHERIN, Jacqueline, **Une discipline pour la République. La Science de l'éducation en France (1882-1914)**, Bern : Peter Lang, 2002. 357 p.
- GIAMI, Alain ; SAMALIN-AMBOISE, Claudine, Le praticien chercheur et le praticien intervenant. In REVAULT d'ALLONNES (Org.), **La démarche clinique en sciences humaines**. Paris : Dunod, p. 155-178. 1999 (1ère édition : 1989).
- GLASMAN, Dominique et OEUVRARD, Françoise, **La déscolarisation**. Paris : La Dispute, 2004. 313 p.
- GRAWITZ, Madeleine, L' « action research » ou recherche active et l'intervention psychosociologique. **Méthodes des sciences sociales (10ème édition)**, Paris : Dalloz, p ; 746-789,1996.
- GUILLIER, Danielle, L'analyse institutionnelle des pratiques professionnelles. In. BLANCHARD-LAVILLE, Claudine et FABLET, Dominique (Org.), **Travail social et analyse** des pratiques professionnelles, Paris : L'Harmattan, 2003, 212 p.
- HERREROS, Gilles, L'horizon clinique de la sociologie d'intervention. **Connexions**, n° 71, Ramonville : ERES, p.29-51, 1998.
- HERREROS, Gilles, **Pour une sociologie d'intervention**. Ramonville : ERES, 2002. 219 p.

- HOCQUARD, Dominique, Les coulisses de la psychologie expérimentale, In. HESS, Rémi et SAVOYE, Antoine, **Perspectives de l'analyse institutionnelle**. Paris : Méridiens-Klincksieck, p. 13-31, 1988.
- HUGON, Marie-Anne ; SEIBEL, Claude, (Org.), **Recherches impliquées, recherches action : le cas de l'éducation : synthèse des contributions et des débats du colloque organisé par l'Institut Nationale de la Recherche Pédagogique**, Paris : INRP, 22-24 octobre 1986. 185 p.
- HUGON Marie-Anne ; SEIBEL Claude, **Recherches impliquées, Recherches action : Le cas de l'éducation**, Bruxelles : De Boeck Université, 1988.
- KALAORA, Bernard ; SAVOYE, Antoine, **Les inventeurs oubliés. Le Play et ses continuateurs aux origines des sciences**. Seyssel : Champ Vallon, 1989. 293 p.
- KAUFMANN, Jean-Claude, **L'invention de soi. Une théorie de l'identité**. Paris : Armand Colin, 2004. 352 p.
- LAMIHI Ahmed, MONCEAU Gilles (Org.), **Institution et implication. L'œuvre de René Lourau**, Paris : Syllepse, 2002. 212 p.
- LAPASSADE, Georges, LOURAU, René, **Clefs pour la sociologie**, Paris : Seghers, 1971, 1974. 239 p. Trad. Brésilienne : *Chaves da Sociologia* (Clés pour la sociologie), Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1972.
- LAPASSADE, Georges, **L'ethnosociologie**. Paris : Méridiens Klincksieck, 1991, 201 p.
- LIU, Michel, **Fondements et pratiques de la recherche-action**, Paris : L'Harmattan, 1997, 351 p.
- LOURAU, René **L'analyse institutionnelle**, Paris : Minit, 1970. 302 p.
- _____. **Le Gai savoir des sociologues**. Paris : UGE, 1977. 314 p.
- _____. **Actes manqués de la recherche**. Paris : PUF, 1994. 236 p.
- _____. Résistances et ouvertures à une théorie de l'implication , In. FELDMAN Jacqueline et coll., (Org.), **Ethique, épistémologie et sciences de l'homme**, Paris : L'Harmattan, p. 38-47, 1996.
- _____. **La clef des champs. Une introduction à l'analyse institutionnelle**. Paris : Anthropos, 1997. 112 p.
- MACKIEWICZ, Marie-Pierre (Org.), **Praticien et chercheur**. Paris : L'Harmattan, 2001, 159 p.
- MONCEAU, Gilles, L'intervention socianalytique, **Pratiques de formation-Analyses**, n°32, Saint-Denis : Université Paris VIII, p. 25-38, 1996.
- _____. De la classification des individus à celle de leurs devenirs dans l'institution scolaire », **La Lettre du Grape. Revue de l'enfance et de l'adolescence**, n° 43, Toulouse : Erès, p.27-35, 2001b. (Article également publié dans la revue **Ville-Ecole-Intégration**, septembre 2001.)
- _____. Pratiques socianalytiques et socio-clinique institutionnelle. **L'homme et la société**, n°147-148, Paris : L'Harmattan, p. 11-33. 2003.
- _____. Les résistances des enseignants à l'élargissement de leur champ d'intervention professionnel. In. MARCEL, Jean-François (Org.) **Les pratiques enseignantes hors la classe**, Paris : L'Harmattan, p.31-45, 2004.
- _____. Pratiques enseignantes en classes relais : quelles interférences avec les pratiques ordinaires ? », In. MARCEL, J.-F. et PIOT T. (Org.) **Dans et hors de la classe. Evolution des espaces professionnels des enseignants**, Paris : INRP, 2005.
- PAQUET, L., ALTET, M., CHARLIER E. & PERRENOUD, P. (Org.) **Former des enseignants professionnels, Quelles stratégies ? Quelles compétences ?**, Paris-Bruxelles : De Boeck Université. 1996, rééd.1998. 267 p.
- PERRENOUD, Philippe, **La formation des enseignants entre théorie et pratique**, Paris : L'Harmattan, 1994. 254 p.
- POUPEAU, Franck, **Une sociologie d'Etat. L'école et ses experts en France**. Paris : Raisons d'agir, 2003. 254 p.

- REBACH, Howard ; M. BRUHN, John J. (Org.), **Handbook of clinical sociology**. New-York : Plenum, 2001, (1ère édition: 1991). 437p.
- RESWEBER, Jean-Paul, **La recherche-action**, collection « Que sais-je ? », Paris : P.U.F., 1995. 128 p.
- ROCHA, M. L., A formação na interface psicologia/educação : novos desafios. In : JACÓ-VILELA, Ana Maria, MANCEBO, Deise (Org.). **Psicologia social. Abordagens Sócio-Históricas e Desafios Contemporâneos**. Rio de Janeiro : Ed UERJ, 1999. 233 p.
- SAVOYE, Antoine, **Les débuts de la sociologie empirique**, Paris : Meridiens Klincksieck, 1994. 244 p.
- _____. La résurgence de l'intervention. **Les Cahiers de l'implication. Revue d'analyse institutionnelle**. n° 43, Saint-Denis : Université Paris 8, p 9-16, 1999.
- SCHÖN, D.A., **The reflective practitioner**. New-York : Basic Books, 1983. 374 p.
- TARDIFF, Maurice ; LEVASSEUR, Louis, L'irruption du collectif dans le travail enseignant. In MARCEL, Jean-François (Org.), **Les pratiques enseignantes hors de la classe**, Paris : L'Harmattan, p.251-266. 2004.
- UHALDE, Marc, **L'intervention sociologique en entreprise**. Paris : Desclée de brouwer.2001, 486 p.
- VRANCKEN, Didier ; OLGIERD Kutty (Org.), **La sociologie et l'intervention. Enjeux et perspectives**. Bruxelles : De Boeck, 2001, 359 p.

Reçu dedans 06.06.05

Approuvé dedans 19.10.05

Gilles Monceau il est direction de recherches de maîtrise et de DEA. Unités d'enseignement en second cycle concernant le concept de résistance en éducation, la professionnalisation de l'enseignement, les dispositifs périphériques de l'école unique (enseignement spécialisé, enfance inadaptée, classes relais...) et la socialanalyse. Participations à la formation initiale et continue des enseignants, de leurs formateurs et des personnels de l'éducation spécialisée dans les domaines de l'analyse des pratiques professionnelles et de la violence en établissement.